RELATO DE PESQUISA

O USO DO RPG COMO **PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA** PARA TRABALHAR O ATRASO DA LINGUAGEM INFANTIL

Brayna Conceição dos Santos CARDOSO
Instituto de Letras e Comunicação – Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém, Pará, Brasil

Kethellen Monise Rocha LIMA
Centro de Ciências Sociais e Educação – Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Belém, Pará, Brasil

OPEN ACESS

Todo conteúdo de *Cadernos de Linguística* está sob Licença Creative Commons CC - BY 4.0.

EDITORES
– Rita Souto Maior (UFAL)

AVALIADORES
– Nádia da Silveira (IFAL)
– Silvio da Silva Júnior (UPE)

SOBRE OS AUTORES
– Brayna Conceição dos Santos Cardoso
Conceptualização; Análise Formal; Investigação; Metodologia; Administração do Projeto; Supervisão; Validação; Visualização; Escrita – Rascunho Original; Escrita – Análise e Edição.
– Kethellen Monise Rocha Lima
Conceptualização; Análise Formal; Investigação; Metodologia; Validação; Visualização; Escrita – Rascunho Original; Escrita – Análise e Edição.

Recebido: 30/12/2023
Aceito: 31/12/2024
Publicado: 25/02/2025

COMO CITAR

CARDOSO, B.C.S.; LIMA, K.M.R. (2025). O uso do RPG como proposta didático-pedagógica para trabalhar o atraso da linguagem infantil. *Cadernos de Linguística*, v. 6, n. 3, e741.

VERIFICAR ATUALIZAÇÕES

RESUMO

O Role-Playing Game (RPG), traduzido como "jogo de interpretação de personagens", visa a interpretação de personagens em meio a um cenário preestabelecido, estimulando a criatividade e motivando o desenvolvimento cognitivo e linguístico de seus jogadores, por se tratar de um jogo que necessita do cumprimento de regras e da interação entre os participantes. Desta feita, pensou-se no uso do RPG como proposta didático-pedagógica a ser usada em prol do desenvolvimento linguístico infantil e para se trabalhar o Atraso do Desenvolvimento da Linguagem Infantil (ADL), uma vez que este atraso afeta o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, visto que o ADL é considerado como uma disfunção diretamente relacionada à aquisição e desenvolvimento linguístico da criança, englobando o desenvolvimento progressivo tido como ideal para cada idade da criança, evolução de seus domínios linguísticos, capacidade cognitiva, aquisição de fonemas específicos para cada idade, entre outros fatores. O jogo foi elaborado para crianças com idades entre 4 e 5 anos, visando combater o atraso da linguagem infantil, incentivar a criatividade e a imaginação das crianças, assim como desenvolver aspectos ligados à sua cognição, que influenciam diretamente nos aspectos de

linguagem, objetivando aguçar o processo de criação de narrativas, as quais são elaboradas valendo-se da memória e sequenciação de fatos que são socializados entre os jogadores. Para realização deste artigo, buscou-se suporte teórico-metodológico nas concepções de Vygotsky (1984, 1993 e 2008); Del Ré (2006); Scarpa (2001); Koch e Cunha-Lima (2007); Pilati (2017); Lucena e Sabini (2005), para assim poder elaborar o jogo pedagógico, de acordo com a necessidade socioescolar das crianças, visando o fomento da interação social, a maturação dos elementos linguísticos, por meio de jogos ludopedagógicos, e proporcionando possibilidades práticas aos profissionais da área para se trabalhar a dinâmica do ensino-aprendizagem no processo de aquisição da linguagem.

ABSTRACT

Role-Playing Games (RPGs) aim to involve the interpretation of characters in a pre-established scenario, stimulating creativity and motivating the cognitive and linguistic development of their players, since it is a game that requires compliance with rules and interaction between participants. Therefore, we thought of using RPGs as a didactic-pedagogical proposal to be used in favor of children's linguistic development and to work on Child Language Development Delay (LDD), since this delay affects children's linguistic and cognitive development, since LDD is considered a dysfunction directly related to the child's linguistic acquisition and development, encompassing the progressive development considered ideal for each age of the child, evolution of their linguistic domains, cognitive capacity, acquisition of phonemes specific to each age, among other factors. The game was designed for children aged 4 to 5 years old, aiming to combat children's language delay, encourage children's creativity and imagination, as well as develop aspects linked to their cognition, which directly influence language aspects, aiming to sharpen the process of creating narratives, which are elaborated using memory and sequencing of facts that are socialized among the players. To produce this article, theoretical and methodological support was sought in the concepts of Vygotsky (1984, 1993 and 2008); Del Ré (2006); Scarpa (2001); Koch and Cunha-Lima (2007); Pilati (2017); Lucena and Sabini (2005), in order to be able to develop the pedagogical game, according to the socio-school needs of children, aiming to promote social interaction, the maturation of linguistic elements, through ludopedagogical games, and providing practical possibilities

for professionals in the area to work on the dynamics of teaching-learning in the language acquisition process.

PALAVRAS-CHAVE
RPG; Desenvolvimento Linguístico e Cognitivo; Atraso da Linguagem; Jogos Pedagógicos.

KEYWORDS
RPG; Linguistic and Cognitive Development; Language Delay; Pedagogical Games.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma proposta didático-pedagógica, mais especificamente o jogo RPG: interpretação de personagens, para ser utilizado em sala de aula, em prol do desenvolvimento linguístico infantil e para se trabalhar o Atraso do Desenvolvimento da Linguagem Infantil (ADL).

O atraso de linguagem afeta o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, visto que o ADL é considerado como uma disfunção diretamente relacionada à aquisição e desenvolvimento linguístico, englobando o desenvolvimento progressivo tido como ideal para cada idade da criança, como, por exemplo, a evolução de seus domínios linguísticos, a sua capacidade cognitiva, a aquisição de fonemas específicos para cada idade, entre outros fatores.

O RPG: interpretação de personagens é pensado como proposta didático-pedagógica na busca para combater possíveis casos de ADL. O jogo foi pensado contemplando a realidade socioescolar e socioafetiva de uma turma do Jardim I, de uma Unidade Pedagógica Estadual de Belém do Pará, localizada em um bairro periférico do estado, tendo como público-alvo crianças com idades entre 4 e 5 anos.

A aplicação, para testagem do jogo, ocorre em sala de aula, buscando desenvolver nos alunos questões cognitivas e linguísticas, para assim, investigar a eficácia do uso do RPG como proposta ludopedagógica na busca por combater o atraso da linguagem infantil, incentivar a criatividade e a imaginação das crianças, assim como desenvolver aspectos ligados a sua cognição, que influenciam diretamente nos aspectos de linguagem, visando aguçar o processo de criação de narrativas, elaboradas valendo-se da memória e sequenciação de fatos que são socializados entre os jogadores.

Esta pesquisa foi motivada pela necessidade de compartilhar e validar dados que possam ser usados por outros profissionais para o combate ou minimização do ADL, também na busca por ampliar os estudos sobre o uso de jogos pedagógicos como auxílio e proposta para o combate deste atraso de linguagem.

O aporte teórico-metodológico desta pesquisa baseou-se em autores como Vygotsky (1984, 1993 e 2008), Del Ré (2006), Scarpa (2001), para tratar sobre interação e linguagem; Clark (1996), Koch; Cunha-Lima (2007), Tomasello e Stahl (2004), para abordar sobre sociocognição e linguagem; Ramos (2004) e Lima (2000), para tratar do atraso do desenvolvimento linguístico; Pilati (2017), Kishimoto (2017), Vygotsky (2008), Lucena e Sabini (2005), para abordar as questões da importância da utilização de jogos pedagógicos em sala de aula, como metodologia ativa, para intervir no ADL.

Como forma de esboçar um panorama geral de como o artigo encontra-se distribuído a primeira seção trata sobre a interação e linguagem, a segunda seção apresenta questões de sociocognição e linguagem, a terceira seção discorre sobre o atraso da linguagem infantil, a quarta seção apresenta a discussão dos jogos na sala de aula, a quinta seção apresenta o RPG adaptado para crianças, a

sexta seção apresenta a proposta de intervenção com o jogo pedagógico, a sétima seção apresenta o resultado após a aplicação do RPG e, posteriormente são apresentadas as considerações finais e as referências que embasam este artigo.

1. INTERAÇÃO E LINGUAGEM: INTERAGIR É PRECISO

O interacionismo social encontra-se em espaço singular quando comparado as demais teorias com enfoque na aquisição da linguagem. Este, salienta a importância de fatores sociais, culturais e comunicativos para o fenômeno de aquisição da linguagem, o que perpassa pelo envolvimento da criança nos espaços em que está inserida. A criança e o ambiente relacionam-se de forma ativa.

O interacionismo social compreende a necessidade de interação entre a criança e o adulto. Vygotsky (1993, p. 117) acredita que "a linguagem surge, inicialmente como um meio de comunicação entre as crianças e as pessoas em seu ambiente". Dessa forma, a criança encontra-se necessitada da linguagem para se comunicar e interagir com o meio ambiente o qual faz parte, que serve de incentivo e lhe possibilita as experiências necessárias para seu desenvolvimento linguístico.

Del Ré (2006, p. 25) delineia o interacionismo social como o que "propõe que a criança não seja apenas um aprendiz, passivo, mas um sujeito que constrói seu conhecimento (mundo e linguagem) pela mediação do outro". A criança, mesmo em fase inicial de seu desenvolvimento linguístico, já é um sujeito da linguagem, e desenvolve um papel comunicativo, e mesmo suas interações comunicativas pré-verbais, que geralmente ocorrem entre a criança e seus pais ou cuidadores, já precedem a construção da sua linguagem.

Conforme exposto por Oliveira (1997, p. 42), "É a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem". Partindo dessa ideia, a criança encontra uma necessidade de se expressar como um ser social, iniciando seu processo de construção de conhecimento e linguagem, vinculada a mentoria do outro, adultos e outras crianças, que lhe acompanham nesse processo servindo, também, de parâmetro linguístico, modelo.

Nessa relação de desenvolvimento, Vygotsky (1984, p. 97) expõe que a criança perpassa pela zona de desenvolvimento proximal (ZDP), sendo ela quem "define aquelas funções (da criança) que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário", a ZDP condiciona o desenvolvimento da criança em dois níveis: real e potencial.

Vygotsky (1984) acrescenta que os níveis de desenvolvimento da criança condicionados pela ZDP se relacionam com a capacidade de solucionar problemas que as crianças possuem. Logo, o nível real referenciaria a capacidade da criança de resolver problemas de forma independente, e o potencial, representaria os problemas que para serem solucionados pelas crianças necessitam da colaboração de um adulto, ou pessoa capacitada, como expõe Vygotsky (1984, p.84):

> A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

É esperado que a partir das interações, à medida que as crianças se encontrem com dificuldades linguísticas de nível potencial, elas possam contar com um mediador, colaborador, que lhes proporcionem a ampliação de seus repertórios linguísticos e desenvolvimento, para que, logo mais, quando postas em igual situação, não necessitem de mediação. A interação, seria o foco para que haja a realização de uma aquisição e desenvolvimento linguístico, partindo do outro como mediador, colaborador, que promova a orientação e a ligação entre a criança e a língua.

Uma intrigante questão que envolve o início do desenvolvimento da linguagem da criança é: amostras linguísticas influenciam, de fato, no desenvolvimento linguístico dos bebês? Refletir sobre tal questão, remonta a duas hipóteses: ou os bebês sofrem influência de qualquer amostra linguística a seu redor, ou de forma seletiva, são afetados pelas amostras que forem dirigidas a eles. Mesmo sem resposta absoluta, existe uma tendência, por meio das pesquisas realizadas, de acreditar na segunda hipótese, conforme Zozzoli (2002) há uma autonomia relativa, o que corrobora com a forma de estímulos que são direcionadas aos bebês e, deste modo, é que nos posicionamos aqui.

Outra intrigante questão a ser abordada diante das primeiras interações comunicativas do bebê recai sobre a fala adulta direcionada a ele, questão abordada na década de 1970, por pesquisadores naturalistas como Snow (1978) e Bullowa (1979), citados por Scarpa (2001), que enfatizam a modificação existente na fala adulta quando direcionada aos bebês. Tais manifestações estariam relacionadas aos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Para ilustrar estas manifestações, Scarpa (2001, p.215) expõe que, diante da criança, os adultos tendem a adotar a entonação exagerada, a redução da velocidade de fala, a qualidade da voz tendendo a "falsetto", o uso de frases mais curtas e de menor complexidade, o uso de palavras mais corriqueiras e que são ativamente usadas na rotina da criança, entre outras manifestações usadas para inserção da criança no ambiente.

Essas manifestações, assim como a busca do adulto em interpretar até mesmo as menores reações da criança no ambiente, como os balbucios, direcionamento de olhares, gestos, entre outros, posicionam os bebês como potenciais parceiros comunicativos. Conforme Ochi e Schieffelin (1997, p. 75), os adultos "respondem às ações dos bebês muito pequenos como se estivessem direcionadas a eles" os autores complementam que, a prática de tratar o bebê como um autor, diante de seus atos comunicativos, se equipara a tratá-lo como um destinatário comunicativo, logo, tais processos instruem o bebê como um parceiro conversacional.

Essa característica de fala modificada em adultos quando direcionada às crianças é encontrada em diversas comunidades, sendo até considerada universal; contudo, tal perspectiva acabou por gerar reações opositoras citadas por Scarpa (2001, p.216), e que propõem e discordam a respeito

de determinadas questões que a envolvem. Aqui nos posicionamentos a favor de que a fala do adulto para o bebê deve ser afetiva, mas sem a infantilização demasiada.

Scarpa (2001) propõe que a modulação de voz, entonação "afetiva" universal, seja tratada como uma manifestação do comportamento pré-adaptativo da criança, sendo então uma reação pré-programada diante de diferentes situações: de conforto, desconforto, privação etc. E discorda da ideia de universalidade trazida em relação a entonação do adulto com o bebê, já que, em diversas pesquisas da área, observa-se que existem comunidades em que a vocalização do bebê é ignorada pelo adulto, não sendo atribuída interações a ela.

A interação permite que a criança desenvolva sua linguagem e também internalize estruturas linguísticas. Por conta do padrão existente nas línguas, a criança acaba internalizando o sistema linguístico quando interage, pois quando se encontra como parceiro conversacional a criança não apenas adquire a linguagem, mas também o sistema que a envolve. A seção seguinte apresenta as concepções entre a mente, o eu e o outro, na relação entre sociocognição e linguagem.

2. A MENTE, O EU E O OUTRO: SOCIOCOGNIÇÃO E LINGUAGEM

Entender a linguagem diante de processos sociocognitivistas requer compreensão acerca de como essa abordagem envolve-se com os acontecimentos linguísticos. Mediante a isso, Clark (1996, p.4) especifica a linguagem como sendo uma ação conjunta, afirmando que "nós não podemos ter esperanças de entender a língua a não ser tomando-a como um conjunto de ações conjuntas construídas a partir de ações individuais". Dessa forma, entende-se a questão sociocognitiva como a que busca compreender a linguagem diante da relação dos falantes em realizar tais ações conjuntas, sendo preciso para a realização dessas atividades recursos internos, individuais, cognitivos e sociais.

Nessa abordagem teórica, a linguagem é compreendida como um processo cognitivo que constitui e é constituído por práticas sociais e culturais. Assim, não se pode estudar a questão da linguagem desvinculada da sua relação com o mundo e de sua interação. Na perspectiva de uma linguagem que se processa na mente, Koch e Cunha-Lima (2007, p. 256) expõem que "não é possível estudar a mente de forma absolutamente separada do organismo em que se situa e, tampouco, é possível separá-la do meio onde os processos acontecem". Tal noção reafirma que a linguagem não pode ser estudada em uma perspectiva puramente cognitiva, centrada no indivíduo, ou puramente social, interativa.

Tendo em vista a ação conjunta da linguagem, que se realiza no ato comunicativo onde os interlocutores fazem uso da linguagem, compartilham conhecimento, existe também a ação conjunta

anterior a realização do ato comunicativo, a de dar atenção a determinadas minúcias que envolvem a comunicação, sendo essas, segundo Tomasello (1998, 1999 *apud* Koch; Cunha-Lima, 2007, p. 283) a base para a aquisição dos símbolos pela criança em seu processo de aquisição da linguagem:

> A criança observa um adulto apontar para ela e compreende que o adulto está tentando induzi-la a partilhar a atenção sobre alguma coisa, e pela imitação, aprende que quando ela tem o mesmo objetivo, pode usar o mesmo meio, assim criando um ato simbólico intersubjetivo para partilhar a atenção (...) quando muitas crianças começam, pela primeira vez, a apontar, elas não parecem estar monitorando a reação do adulto. Alguns meses mais tarde, elas olham para o adulto depois de ter apontado para observar sua reação e, alguns meses depois, olham primeiro para o adulto, para assegurar atrair atenção deles para elas, antes de começar a apontar – talvez evidenciando um novo entendimento da compreensão do adulto.

Tomasello e Stahl (2004) traduzem a importância da utilização dos símbolos para o processo de aquisição da linguagem e ressaltam que a linguagem se faz em conjunto. O que se verifica na teoria sociocognitiva ao afirmar que a linguagem não é um dado científico ou representações mentais que buscam estruturar como a linguagem acontece, como é adquirida, e sim um acontecimento, uma busca para fazer com que se entenda este fenômeno de aquisição linguística que irá envolver processos cognitivos, gramaticais, entre outros.

No sociocognitivismo, a aquisição da linguagem é entendida como um processo que reúne os aspectos cognitivos da linguagem, aspectos interacionistas sociais, a gramática da língua, entre outros que entrelaçam os já mencionados e se manifestam na forma de uma busca por compreender a aquisição da linguagem. Em meio a este entrelaçamento, vê-se que estudar a aquisição da linguagem, seu desenvolvimento e processamento no corpo, é uma tarefa que exige a capacidade de observar o todo do processo comunicativo, o que acontece interna e externamente que permite ao homem ter a capacidade da linguagem, e desenvolvê-la.

Compreender este processo de adquirir a linguagem e desenvolvê-la, perpassa por conhecer também os aspectos e realizações da linguagem no corpo humano, como se realiza concretamente a partir do sistema biológico do corpo. A seção seguinte aborda sobre as questões que promovem o atraso da linguagem infantil.

3. UM DESVIO NO CAMINHO: O ATRASO NA LINGUAGEM INFANTIL

O processo da criança em adquirir e desenvolver sua linguagem, parte da união de fatores neurobiológicos, cognitivos, sociais e emocionais. Para que a criança, de fato, se desenvolva

linguisticamente é preciso que todos esses fatores estejam favoráveis a este acontecimento, pois caso haja alguma falha nesses processos, a criança pode sofrer atraso em seu desenvolvimento linguístico.

Ramos (2004) distingue que o ADL seria a manifestação díspar entre a linguagem que a criança realiza, com os padrões considerados normais para sua idade, levando em conta seu meio sociocultural. Seguindo a mesma perspectiva, Penã-Casanova (1997) esclarece que a criança, quando diagnosticada com ADL, não tem o desenvolvimento de sua linguagem na idade tida como ideal, estando sua linguagem relacionada a padrões linguísticos de idades anteriores, o que influi no processo de aquisição da linguagem da criança.

O ADL é, então, uma disfunção relacionada ao desenvolvimento linguístico no processo de aquisição da linguagem, que afeta a criança quanto suas produções linguísticas, como por exemplo, a articulação de determinados fonemas biologicamente já preparados para o processo de fonação, de acordo com a maturação de suas idades, assim como um processamento cognitivo tardio.

A literatura, como especificado por Bautista (1997) e Lima (2000), evidencia que o ADL é dividido quanto a seu nível de gravidade, podendo ser reconhecido como um atraso leve, moderado ou grave. Caracterizando-os, verifica-se que o atraso leve está relacionado a disfunção de processos facilitadores da fala, a um vocabulário restrito, uso reduzido da língua, com inadequação no uso dos verbos e redução do uso de artigos e preposições. O atraso moderado relaciona-se a uma redução dos padrões fonológicos, produção irregular de fonemas em relação a idade da criança, normalmente ela acaba por produzir fonemas relacionados a uma idade inferior à sua. Já no atraso grave, verifica-se redução em todos os padrões morfológicos e morfossintáticos, estando ausentes em sua linguagem os elementos de ligação e as estruturas frasais primitivas.

Em relação as suas causas, o ADL está diretamente ligado à: traumas pré e pós-natal, síndromes genéticas, alterações metabólicas, processos de doença e privação ambiental. Lima (2000) esclarece os seguintes fatores etiológicos relacionados ao ADL: os neurobiológicos, socioculturais, psicoafetivos (afetivos e relacionais) e os fatores motores e cognitivos. Jakubovicz (2002) relaciona as causas do ADL a alterações no desempenho sensorial, cognitivo e motor que se relacionam à deficiência auditiva das crianças, atraso mental, alterações emocionais e lesão cerebral que afetam diretamente no desenvolvimento normal da linguagem infantil.

Ressaltando os fatores etiológicos relacionados ao ADL é evidente que se relacionam tanto aos fatores relacionados às questões do desenvolvimento linguístico da criança quanto aos fatores que englobam os elementos extralinguísticos, que envolvem a aquisição e o desenvolvimento da linguagem na infância. Para melhor exemplificação e visualização de tais fatores etiológicos, especificá-los se faz necessário.

Lima (2000) caracteriza os fatores neurobiológicos como sendo os que se relacionam a alterações genéticas, sendo elas hereditárias ou não, e a comprometimentos que envolvem o sistema nervoso central. A autora afirma que, no segundo caso, deve-se ter uma atenção extra em relação ao sistema auditivo da criança e ao seu desenvolvimento linguístico, explanando também

sobre a importância da triagem auditiva ao nascimento, logo, é um eficaz método de identificação de deficiência auditiva precoce.

Acerca dos fatores socioculturais, Lima (2000) também aponta que existem diferenças relevantes no desenvolvimento linguístico das crianças, relacionados as condições socioeconômicas em que vivem, as crianças em ambientes mais favoráveis apresentam desenvolvimento linguístico superior ao de crianças em ambientes menos favoráveis. Contrapondo-se essa questão, Raimundo (2003) expõe que, por vezes, mesmo em ambientes abastados economicamente, a criança não tem um desenvolvimento linguístico satisfatório por motivos que estão para além do fator econômico, como, por exemplo, estar presente em ambientes com brigas frequentes ou onde são superprotegidas, não precisando de fato usar a linguagem para interagir com o meio. Para o autor, tais questões além de prejudicarem a linguagem da criança também prejudicam seu desenvolvimento global.

Ainda acerca deste fator, Lima (2000) acrescenta que as dificuldades que as crianças terão em relação as essas vivencias conturbadas estarão relacionadas à pobreza de seus estímulos linguísticos verbais e sensório-motor. Diante desse fator sociocultural é evidente que a interação é o ponto principal a ser elencado, as crianças necessitam estar em ambientes linguisticamente ativos, devendo serem encorajadas a falar, a se expressar, a realizar seus pedidos de forma oral, não apenas apontando para os objetos, deve-se existir uma atmosfera favorável a aquisição e desenvolvimento da linguagem, em que a criança tenha acesso a linguagem, sendo vista também como uma interlocutora no meio.

Evidenciando agora o fator psicoafetivo, Lima (2000) retrata a relação entre mãe e bebê, exaltando as questões do laço materno, que muitas vezes desenvolve uma superproteção, onde a criança não vê a necessidade de falar, se expressar, já que sempre que necessita de algo não precisa pedir, não havendo a necessidade de um desenvolvimento linguístico, uma vez que a mãe logo entende seus balbucios e reação. Tais questões, podem implicar diretamente no desenvolvimento linguístico da criança. A autora também evidencia casos em que os pais acabam por infantilizar a criança de forma exacerbada, o que faz com que produzam respostas mais infantis.

Outro fator importante a ser evidenciado é o ambiente familiar, pois a criança necessita estar em um lugar onde possa interagir comunicativamente, e que seja favorável a seu desenvolvimento, pois o ambiente em que estiver refletirá diretamente na evolução da sua linguagem. Caso ela esteja em um ambiente onde não receba a devida atenção, sendo negligenciada, ou isolada, tratada como inferior, é provável que tenha um desenvolvimento linguístico atrasado e comprometido, podendo até mesmo desencadear questões como mutismo seletivo, problemas em sua futura fluência escolar, entre outras questões.

Adentrando nos fatores cognitivo e motores, Lima (2000) diz que quando existe a junção do atraso no desenvolvimento psicomotor da criança e do atraso de seu desenvolvimento linguístico, existe um possível indicativo de que a criança possa ter uma deficiência mental. Quanto aos fatores

cognitivos, a memória da criança pode ser afetada, o que pode ser uma justificativa para os desvios fonológicos, uma vez que não será possível para criança armazenar as realizações adequadas em sua memória de longo prazo.

No que tange aos fatores motores, o que pode ser ressaltado é a integridade dos órgãos de realização da fala, do aparelho fonador, pois caso haja alguma perturbação referente a eles, a criança pode acabar por reproduzir os fonemas de forma inadequada, ocasionando distorções fonológicas. Evidencia-se, então, o quão complexo é o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, que se relaciona com várias questões do corpo humano, e com questões exteriores a ele, explicitando que falhas de qualquer natureza, tais como: genéticas, cognitivas, sociais, motoras, entre outras, podem motivar o atraso do desenvolvimento da linguagem ou outros fenômenos que se relacionam como consequência deste atraso.

Assim, faz-se necessário pensar em alternativas ludopedagógicas que possam combater ou minimizar o atraso do desenvolvimento linguístico infantil, diante a todas as adversidades que as crianças sofreram no processo de aquisição de linguagem durante a pandemia de COVID-19 e levaram esses reflexos no retorno à escola pós-pandemia. Para tanto, a seção seguinte trata sobre a possibilidade de se aprender brincando, trazendo os jogos para a sala de aula.

4. É POSSÍVEL APRENDER BRINCADO: JOGOS NA SALA DE AULA

A ideia de "aprender brincando" observada, principalmente, nos anos iniciais da educação infantil busca incentivar que sejam usadas brincadeiras no processo de aprendizado das crianças, o que inclui o processo de desenvolvimento da língua pela criança. Compreender a importância dessas brincadeiras, de criar em sala de aula momentos que incentivem à aprendizagem da criança se faz necessário, pois contribui para o desenvolvimento de várias funções essenciais na infância, conforme expõe Vygotsky (2008, p.35):

> (...) a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.

A importância do brincar na vida da criança perpassa o simples ato de descontração, envolvendo um conhecimento prévio acerca do mundo, que a criança adquire representando o mundo a sua maneira por meio da brincadeira, além de desenvolver suas questões motoras, cognitivas, linguísticas e sociais. Em sala de aula, inserir os jogos no cotidiano educacional das crianças,

transformando um tema que para algumas delas pode ser chato ou difícil em um momento de descontração faz com que a criança aprenda determinada questão de forma mais simples e natural. Acerca disso, Kishimoto (2017, p. 122) acrescenta que:

> A brincadeira não aparece em si, mas serve para revelar mecanismos cognitivos da criança. É uma forma de expressão da conduta que não parte de um conceito específico, mas empresta características metafóricas como espontâneo, prazeroso, provenientes do Romantismo e da Biologia.

Logo, o brincar não se relaciona apenas com o aprendizado de uma única questão, a criança ao realizar tal ato, acaba por desenvolver outros fatores que estão interrelacionados a este momento descontraído. Por meio dos jogos e brincadeiras, a criança desenvolve suas funções cognitivas superiores, como a memória, o raciocínio lógico, a atenção, além de aprender a interagir, socializar e desenvolver seu controle de conduta.

O brincar evidencia diversas questões, para além do que é desenvolvido em um momento de aula "tradicional". Primando por inserir as crianças em um ambiente escolar, que lhes proporcionem um aprendizado significativo durante as aulas, Pilati (2017, p. 101) afirma que "é importante que nessas aulas os alunos realizem tarefas ou enfrentem situações que mobilizem os (seus) conhecimentos adquiridos", podendo ser esses conhecimentos, os saberes prévios do aluno sobre o uso da língua, no que tange ao desenvolvimento linguístico da criança.

Pilati (2020) apresenta, então, três princípios de aprendizagem ativa, propostos por Bransford *et al*. (2007), para guiar a metodologia do professor para que seja promovida em aula uma aprendizagem ativa, os três princípios apresentados pelo autor são: levar em consideração o conhecimento prévio do aluno; desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados; promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de atividades metacognitivas. O primeiro princípio revela a importância de considerar o que o estudante já sabe sobre o determinado assunto a ser tratado em aula, logo, fica evidente que o profissional da educação infantil, quando propor o estudo da língua em sala, deve partir do princípio de que seu estudante já é um sujeito de linguagem, independentemente de sua idade.

Além disso, diante de princípios expostos por Bransford *et al.* (2007), o professor também deve buscar desenvolver nos estudantes um conhecimento profundo dos temas estudados, provocar no aluno a necessidade de compreender as minúcias dos temas para educação infantil, levar as crianças, no caso de seu desenvolvimento linguístico, a usar a língua, entoar sons que ainda desconhecem, a questionar sobre as palavras, seus significados e formação. Para além disso, o professor também deve desenvolver atividades metacognitivas em sala, visando promover aprendizagem ativa, auxiliando os estudantes a identificarem quando aprenderam o assunto ou quando precisam de algo a mais para isso.

Na perspectiva de uma aprendizagem linguística ativa, é importante ressaltar, como afirma Pilati (2017, p. 108), que para que "ocorra a aprendizagem ativa, o aluno deve estar envolvido no processo

educativo e deve ser levado a compreender o assunto estudado". Logo, uma das formas de promover essa aprendizagem envolvendo este estudante em seu processo educativo, destacando a compreensão do aluno sobre o tema estudado é, segundo Pilati (2017, p. 109), o uso de materiais concretos, pois como expõe a autora:

> O material concreto promove a compreensão dos fenômenos gramaticais e a aprendizagem ativa, despertando a consciência (no aluno) acerca da estrutura sintática da língua e dos fenômenos gramaticais. Além disso auxilia na identificação dos aspectos em que há dificuldade de compreensão.

Elencando os materiais concretos na educação infantil, verifica-se que seu uso envolve os princípios de Bransford *et al.* (2007), anteriormente apresentados, essenciais para uma aprendizagem ativa, assim, o professor com objetivo de ampliar o conhecimento das crianças sobre a sua língua pode usar jogos pedagógicos como forma destes materiais concretos, objetivando também auxiliar as crianças a compreender o sistema gramatical da língua, que encontra-se como uma tarefa abstrata e difícil para algumas crianças, pois conforme acrescenta Pilati (2017, p. 115) "A solução encontrada para tornar esse sistema abstrato (a gramática da língua) em algo mais concreto e, ainda assim, fazer com que os princípios acima fossem contemplados foi a transformação do conteúdo gramatical em jogos pedagógicos". Verifica-se, assim, a importância do uso dos jogos em sala de aula para uma aprendizagem ativa.

Na educação infantil, e em demais anos em que se possa usar os jogos como metodologia de aprendizado, o professor deve não apenas inserir os jogos no cotidiano educacional, é preciso que se planejem as ações e objetivos dos jogos, os procedimentos que serão seguidos, entre outras questões, o professor precisa transformar o momento dos jogos em algo significativo para o aluno, conforme menciona Lucena e Sabini (2005, p. 10):

> O trabalho com jogos e brincadeiras e com linguagens artísticas pode ser um caminho para construção do conhecimento da criança na pré-escola. É preciso resgatar os jogos simbólicos, os jogos regrados, as atividades de recreação e etc. Tanto com suas manifestações verbais como não verbais, para que a linguagem verbal e socializada possa se transformar em um verdadeiro instrumento do pensamento.

Ademais, as autoras também ressaltam a importância de se delimitar as regras do jogo, pois "os jogos com regras, são instituições sociais, a medida em que são transmitidos de geração a geração e suas características são independentes da vontade dos indivíduos que participam deles." (Lucena; Sabini, 2005, p. 31). Logo, as regras são instrumentos, que por serem independentes ao indivíduo servem como forma de testar sua percepção e atuação diante de um momento predeterminado, além de ser uma forma de perpetuar o jogo.

Os jogos em sala são formas de metodologia ativa e facilitadoras do aprendizado, essenciais quando se reflete que "Profissionais que atuam na área da educação enfrentam o constante desafio de construir com seus alunos condições favoráveis à aprendizagem" (Passos, 2004, p. 30). Inserir os jogos como uma metodologia ativa de ensino, cria então uma forma de tornar a aprendizagem

significativa para a criança, visto que, por meio dos jogos ela não se sente forçada ao aprendizado ou inibida com relação as suas limitações, sejam elas linguísticas, cognitivas, motoras e muitas vezes até sociais.

O enfoque na utilização de jogos em sala de aula, também parte do RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), documento escrito em 1990, e que se propôs a atender o que disse a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabeleceu que a educação infantil seria a primeira etapa da educação básica, o que evidenciou que essa fase da educação não seria mais um espaço destinado a dar assistência as crianças, a cuidar delas enquanto seus pais realizavam outras tarefas, e sim que também seria um momento destinado à educação. Sendo necessário, então, que o professor, conforme exposto no RCNEI (Brasil III; 1998, p. 29), reflita que:

> Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado, devendo-se respeitar as diferenças de cada criança em suas faixas etárias, assim como as diversas culturas (expressões corporais) de cada região do país.

Nessa perspectiva, a prática docente na educação infantil parte de delinear um caminho que gere conhecimento e desenvolva a criança por meio de interações significativas que consigam transcender a perspectiva do jogo como um momento apenas de descontração, pois o jogo trata-se de uma metodologia ativa que pode facilitar e ampliar o desenvolvimento da criança. Os jogos também podem auxiliar em questões de dificuldades que podem estar relacionadas ao caráter cognitivo, linguístico e social da criança, já que auxiliam no desenvolvimento desses aspectos. Pensando em todas as questões aqui discutidas, é que se apresenta na próxima seção o RPG adaptado para crianças.

5. O RPG ADAPTADO PARA CRIANÇAS

O RPG, tradicionalmente, exige de seus jogadores capacidades linguísticas e cognitivas bem desenvolvidas, pois parte do princípio de contar uma história em conjunto, tendo um narrador, que é o mestre e que modela o caminho do jogo, e os demais participantes, que representam, cada um, personagens diferentes, com características e atribuições próprias durante o jogo, realizando por conta dessas características ações e tarefas únicas e próprias para as capacidades de seu personagem.

Dada complexidade do jogo, para aplicação para crianças de quatro a cinco anos ele foi adaptado, mantendo a ideia de criar um universo de jogo por meio da história, porém de forma mais simples, para isso, a ideia do jogo adaptado foi contar uma história condizente ao tabuleiro, apresentar os personagens que seriam usados e que também faziam parte da história já contada, e fazer com que acompanhassem a progressão do jogo cumprindo os desafios que o compõe.

O jogo, em relação a sua parte física, foi composto por um tabuleiro, sete peças de personagens, um dado, uma placa com as vogais, quatro placas com materiais necessários para se fazer um bolo e os sete cards do trava-línguas. Todas as peças foram confeccionadas de forma artesanal, com papelão, fita adesiva, material impresso, palito de picolé, cola, entre outros.

Especificando as peças apresentadas, o ambiente do tabuleiro é uma floresta encantada com quinze casas, foi composto pela floresta em sua parte inferior e no meio, na parte superior, pelo castelo e por elementos inseridos na floresta, como a casa de doces da bruxa do João e Maria, um rio, a casa da vovó da Chapeuzinho Vermelho, uma árvore falante, elemento fantástico dos contos de fada, a bruxa com a maçã envenenada da Branca de Neve, a casa dos três porquinhos e a ponte levadiça na entrada do castelo. Os sete personagens do jogo foram: a Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, os três porquinhos (cada porquinho sendo um personagem). Os demais elementos são um dado de seis faces enumerado de um a seis, uma placa contendo as vogais e quatro placas com materiais necessários para se fazer um bolo, contendo as imagens dos elementos: ovos, chocolate, manteiga e leite, também foram usadas as sete peças da dinâmica do trava-línguas. As figuras 1 e 2, a seguir, mostram o tabuleiro, os personagens e o desafio do trava-línguas.

Figura 1. O jogo RPG. Fonte: elaborado pelas autoras do trabalho.

Figura 2. O desafio trava-línguas. Fonte: elaborado pelas autoras do trabalho.

Para a imersão ao jogo foi contada para as crianças uma pequena história, relacionada ao contexto exposto no tabuleiro e aos personagens do jogo. A história conta que uma princesa, que mora no castelo atravessando a floresta, está fazendo aniversário e convidou para comemoração vários amigos, entres eles os personagens da história, porém, para que esses convidados chegassem ao castelo eles precisariam atravessar a floresta, então os personagens decidiram se reunir e ir juntos.

Os personagens para chegar ao seu destino, que é o castelo, teriam que passar pela floresta, esta foi dividida em quatorze casas onde os personagens passariam de acordo com o avançar do jogo. Cada uma das casas, excluindo a casa um, teve um desafio predeterminado que a criança deveria fazer para poder avançar com seu personagem, a lista desses desafios é apresentada na tabela 1, a seguir:

Lista de desafios			
Desafio 1	Casa 3 e 10	Casa de doces.	Trava-línguas.
Desafio 2	Casa 5 e 12	Rio.	Dizer as vogais.
Desafio 3	Casa 7 e 14	Casa da vovó.	Dizer os materiais que se precisa para fazer um bolo.
Desafio 4	Casa 9 e 6	Árvore falante.	Cantar música.
Desafio 5	Casa 11 e 8	Bruxa com a maçã.	Contar uma história.
Desafio 6	Casa 13 e 2	Casa dos porquinhos.	Cantar música.
Desafio 7	Casa 4 e 15	Ponte levadiça.	Trava-línguas.

Tabela 1. Os desafios do RPG: interpretação de personagens. Fonte: elaborado pelas autoras do trabalho.

Logo, após o lançamento dos dados, assim que a criança parava na casa determinada, ela precisou cumprir um desafio, como visto foram selecionados sete desafios, que variam entre citar um trava-língua, nomear as vogais, listar quais materiais são utilizados para se fazer um bolo, cantar uma música e contar uma pequena história, sendo esses também repetidos em algumas casas, logo, o desafio da três e dez foi o mesmo, assim como de outras, como mostrou a tabela ilustrativa mencionada anteriormente.

Para organização do jogo, as regras foram: apenas um jogador pode jogar por vez; o jogador que iniciará será o que tirar o número maior nos dados; em algumas casas, terão tarefas a serem realizadas, o jogador só poderá prosseguir se as cumprir, caso o jogador não cumpra a tarefa, ele permanece onde está; o jogador andará com sua peça, o número de casas que tirar nos dados; ganhará o jogador que chegar ao castelo primeiro.

A princípio, as crianças foram organizadas, a pesquisadora orientou que os alunos se sentassem em círculo em volta do tabuleiro, no primeiro dia da dinâmica, primeira tentativa de realização, na Unidade Pedagógica, participaram ativamente sete crianças, as quais estavam em sala neste dia, sendo a quantidade exata de personagens disponíveis para escolha, no entanto, ressalta-se que a turma continha uma quantidade de quatorze crianças. Para iniciar o jogo, as

crianças foram questionadas se sabiam o que era um jogo de tabuleiro, se sabiam o que era o RPG, e se já haviam jogados outros jogos parecidos, as crianças afirmaram nunca terem jogado nenhum jogo do tipo, e não sabiam o que era um RPG ou jogo de tabuleiro, a mestra do jogo então contou a eles o que era o RPG afirmando que este era um exemplo de jogo de tabuleiro, depois explicou como se jogava, apresentando as regras do jogo, o tabuleiro e contando a história por traz do tabuleiro e dos personagens.

Depois da explicação, cada criança escolheu seu personagem e colocou no início do tabuleiro, então, para selecionar quem jogaria primeiro, cada um jogou o dado e de acordo com o número que tiraram, por ordem decrescente, foram reorganizados no círculo. No início da partida eles se sentiram perdidos – já que nunca haviam jogado algo similar e não conheciam o que era um jogo de tabuleiro – não sabendo como prosseguir, mesmo depois de nova explicação, alguns não entenderam como avançar com o personagem no tabuleiro, e procuravam no tabuleiro o número que haviam tirado no dado para pôr o personagem, em vez de contar a quantidade de casas a serem avançadas de acordo com o número do dado.

Mesmo com dificuldades, assim que a criança parava em determinada casa, a mestra do jogo instruía a criança sobre o desafio que deveria cumprir e os dados das realizações desses desafios eram registrados. O jogo prosseguiu até que todas as crianças conseguissem guiar seu personagem até o destino final da trilha, o castelo. A seguir, apresenta-se a figura 3, com os alunos, que apresentam idades entre 4 e 5 anos, estudantes da Unidade Pedagógica, localizada em um bairro periférico, na cidade de Belém, no estado do Pará, jogando o RPG: interpretação de personagens, para testar sua eficácia.

Figura 3. O RPG em sala de aula. Fonte: elaborado pelas autoras do trabalho.

A ideia de levar tal jogo, complexo, para crianças de quatro a cinco anos partiu da estratégia de verificar seus níveis de maturidade diante do desafio apresentado, além dos usos das realizações das atividades inseridas no jogo como forma de avaliar questões fonológicas dos alunos (por meio do desafio trava-línguas), se reconheciam as vogais, se conseguiam realizar a leitura da imagem, associando a imagem aos seus nomes, seu desenvolvimento cognitivo e domínio dos sistemas linguísticos, já que precisavam contar uma história e cantar uma música, além de ser possível verificar também seus aspectos sociais de interação em grupo, e se conseguiam seguir as regras propostas para atividade, o que também envolve questões cognitivas. A seção seguinte apresenta a proposta de intervenção com o jogo RPG: interpretação de personagens.

6. APRENDER BRINCANDO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM O JOGO RPG

A inclusão dos jogos como forma de intervenção ao ADL partiu da perspectiva de estimular as crianças diante dos aspectos em que apresentavam desenvolvimento mais sensível e necessitavam de auxílio. O foco do jogo é a linguagem, estimular sua produção oral, a produção de fonemas que devem ser conhecidos por elas, tais como /l/, /ʎ/, /ʃ/ e /R/, que podem ser aplicadas no início, meio de palavra, final ou em encontro consonantais, em palavras como palhaço, carro, porco, jacaré, escova, sorvete, assim como a confecção de textos orais que partem do cognitivo e auxiliam as crianças a tecerem sentenças.

A escolha de incluir o jogo como forma de intervenção partiu da naturalidade trazida por ele em relação à aprendizagem, pois conforme Lucena e Sabini (2005), os jogos são uma forma de construção de conhecimento para a criança na escola, logo, ela aprende brincando, sendo esta uma estratégia pedagógica para o professor, principalmente para aqueles de anos iniciais.

O jogo RPG: interpretação de personagens buscou construir e auxiliar as crianças diante dos aspectos sociais, linguísticos, de fala e cognitivos. Por estarem vinculados a atividades em grupo, o fato de estarem juntos compartilhando o momento lúdico dos jogos, já se vê o auxílio a nível social, diante da interação. O fato de os jogos apresentarem regras, um mecanismo importante segundo afirma Lucena e Sabini (2005), e necessitarem de determinada postura, também envolve o desenvolvimento do aspecto cognitivo da criança, que precisará memorizar certos comandos.

O RPG: interpretação de personagens foi proposto por conta de ser um jogo minucioso quanto às regras, o foco foi o desenvolvimento cognitivo das crianças que precisaram memorizar o que deveriam fazer, conhecer o espaço do jogo para saber se movimentar pelo tabuleiro, além de terem que buscar na memória músicas e histórias, pois precisaram recitar para passar por alguns dos desafios propostos.

Assim que o RPG foi apresentado às crianças, elas demonstraram entusiasmo para pegar nas peças, olhar o mapa, brincar com o dado e demais elementos do jogo, porém, quando a dinâmica do jogo começou, foi notável que ele não chamou a atenção de algumas crianças, em hipótese por conta de sua complexidade, e necessidade de ser jogado seguindo as regras, além do que as crianças precisaram prestar muita atenção aos detalhes da atividade, o que fez com que algumas desistissem de jogar, no entanto, das quatorze crianças, sete participaram ativamente.

Mesmo que alguns não tenham reagido positivamente à dinâmica, dentre os sete que estavam participando neste primeiro momento, três alunos gostaram e aparentaram entender a dinâmica, não precisando de auxílio para movimentar seu personagem pelo tabuleiro, e realizando as tarefas pedidas, os outros quatro alunos, mesmo participando até o final do jogo, aparentaram não compreender a dinâmica, pois precisavam de auxílio a todo instante para mexer seus personagens e realizavam as ações do jogo apenas quando eram chamadas pela mestra do RPG, depois de lançarem os dados e realizarem a atividade pedida, as crianças saiam da roda para brincar com outros brinquedos. Essa saída para brincar com outros brinquedos demonstra a ligação direta das crianças com objetos mais palpáveis, no entanto, esta idade já apresenta características para o desenvolvimento do elemento de cognição. Dessa feita, observamos que, segundo Vygotsky (1984), estas crianças ainda estavam em fase de desenvolvimento potencial, necessitando do suporte da mestra do RPG, as crianças que apresentaram maior autonomia já estavam na fase do desenvolvimento real.

No segundo dia da atividade, os alunos da aplicação anterior, que aparentaram ter gostado do jogo, realizando-o de forma autônoma, pediram para jogar novamente, este dia tinham nove crianças em sala, as duas crianças que não participaram da primeira rodada do jogo foram convidadas para a integração, no entanto, não manifestaram interesse em participar da dinâmica. Dessa feita, O RPG: interpretação de personagens e suas regras foram novamente apresentados para as crianças, antes de iniciar a partida, conforme aconteceu na aplicação anterior.

Iniciando o jogo, as crianças que gostaram e que estavam no momento passado não tiverem nenhuma dificuldade em jogar. Três alunos estavam desatentos, precisando ser chamados quando chegava sua vez de jogar, eles colocavam as peças do jogo na boca, levantavam do círculo e iam realizar outras tarefas ou brincavam entre si, ações que, em hipótese, aconteceram dadas as circunstâncias complexas do jogo, que exigiam paciência e determinação da criança, em manter o foco na atividade e esperar a sua vez para jogar, tendo que obedecer às regras do jogo. Essa situação refuta que essas crianças estavam na fase de desenvolvimento potencial, necessitando sempre de auxílio da mestra do jogo.

Os jogos foram bem recebidos pelas crianças, e foram aplicados várias vezes em sala de aula, aplicá-los foi importante para verificação e intervenção do ADL na sala de aula, ampliando os aspectos de desenvolvimento das crianças, seus níveis de socialização, sua memória, e proporcionou que eles conhecessem novos vocábulos. Quanto às crianças que não participaram da partida do

RPG, observou-se que elas ainda tinham uma forte relação com brinquedos palpáveis, não apresentando interesse nos exercícios cognitivos, naquele dado momento.

Intervir no combate ao ADL com jogos pedagógicos em sala de aula foi uma proposta que gerou resultados e modificou de forma positiva a relação da criança com sua linguagem e em alguns aspectos de seu desenvolvimento, como o social e cognitivo. Além de ter ampliado a visão dos adultos ao redor para a possibilidade de tratar a criança com ADL por meio dos métodos diversificados, como com o uso de jogos ludopedagógicos. A seção seguinte apresenta resultados após a aplicação do RPG: interpretação de personagens.

7. O RESULTADO APÓS A APLICAÇÃO DO RPG: INTERPRETAÇÃO DE PERSONAGENS

O alcance da aplicação dos jogos auxiliou as crianças a melhorarem seus desempenhos em alguns aspectos do seu desenvolvimento. Das quatorze crianças que participaram da testagem do RPG: interpretação de personagens, oito crianças apresentam, em hipótese, condição de ADL. Desta forma, nesta seção são mostrados os resultados qualitativos direcionados a elas.

De forma geral, o jogo apresentou-se como desafio, principalmente em relação às regras, a necessidade de esperar a vez de jogar e a concentração no jogo e se manter focado mesmo quando quem está jogando é o colega.

Incialmente, as crianças não seguiam as regras, demonstrando impaciência quando precisavam esperar a vez do colega e perdiam o foco do jogo facilmente. As mudanças nas posturas das crianças, frente a essas questões, foram acontecendo à medida que os jogos foram sendo aplicados várias vezes, à medida que elas foram se acostumando com as dinâmicas, mostrando mais foco no jogo, esperando o colega terminar para jogar. Enfim, todas as crianças, que participaram ativamente, apresentaram esta mudança de postura com o passar do tempo com os jogos (exceto uma criança que apresentou mudanças mais sutis, relacionadas a maturação de seu desenvolvimento cognitivo). Esta postura, relaciona-se diretamente com a questão cognitiva das crianças, em relação a memorização das regras, trabalhar a paciência e o foco na atividade.

A criança que apresentou mudanças mais sutis foi devido a sua condição de possível TDAH, por vezes realizava as atividades, participando dos jogos, porém em alguns momentos a criança não participava por vontade própria. A criança avançou na questão de esperar sua vez, mesmo que em algumas partidas ainda apresentasse impaciência com a espera. Ressalta-se aqui a necessidade de se pensar jogos que abarquem as crianças que apresentam TDAH, para que tenhamos uma inclusão eficiente na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, pois os jogos partem da testagem, até encontrar os que se adequem à realidade do sujeito aprendente.

Duas crianças apresentaram um possível atraso de linguagem em seus desenvolvimentos, mais notável no aspecto cognitivo, com relação a seguir as regras do jogo, ter paciência e manter o foco na atividade, ao final das aplicações do jogo apresentaram melhorias.

Uma das crianças, nos primeiros jogos, mesmo mantendo o foco ainda não seguia todas as regras do jogo, porém, nas últimas partidas, demonstrou conhecimento sobre as regras, seguindo-as. A outra criança, nos últimos jogos demonstrou postura diferenciada dos primeiros, mantendo o foco no jogo por mais tempo e seguindo as regras do jogo.

Em relação aos aspectos linguísticos e de fala, foi observado que sete crianças ampliaram seus vocabulários conhecendo novas palavras por meio do repertório vocabular que envolveu o jogo aplicado, as palavras mais emblemáticas que as crianças desconheciam e passaram a conhecer e a utilizar foram sabiá, arara, toco, crespo, palavras do trava-línguas, presente no desafio do RPG: interpretação de personagens. As crianças pronunciaram as novas palavras a sua maneira, substituindo ou suprimindo os fonemas que não realizavam pelos que realizavam, sendo essas novas palavras utilizadas principalmente quando as crianças visualizavam as imagens do trava-línguas ou quando se referiam ao jogo RPG: interpretação de personagens. Além disso, dentre essas sete crianças, havia duas crianças, as quais apresentavam uma fala acelerada e, tiveram avanços memoráveis, começaram a falar de forma um pouco mais pausada, sendo possível entender palavras soltas que entoavam, mesmo que ainda produzindo muitos desvios fonológicos.

A implementação dos jogos em sala de aula, aplicados em momentos oportunizados pela professora da turma, de forma não-padronizada, em dias e horários variados, apresentaram-se como possíveis meios para intervir no ADL, mesmo que sua aplicação em sala de aula não tenha proporcionado que os casos fossem revertidos, porém foi observado que os jogos oportunizaram o desenvolvimento de vários aspectos das crianças, principalmente relacionados ao caráter cognitivo, linguístico e social.

Implementar jogos pedagógicos em sala de aula parte de uma jornada cheia de experimentos, mas que transformam o aprendizado das crianças em um momento significativo, por isso recomenda-se a realização de um trabalho contínuo no ambiente de sala de aula, atrelando sempre os conteúdos vistos a uma atividade lúdica.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atraso de linguagem faz parte do cotidiano de muitas crianças, seja direcionado às questões que envolvem a fala seja relacionado aos fatores neurobiológicos, biológicos e sociais. Com a eclosão da pandemia da COVID-19, o atraso de linguagem ficou cada vez mais evidente, devido a minimização ou ausência de interação social entre as crianças, o que acarretou o processo de dificuldade, na dinâmica do aprender e ensinar, no retorno escolar pós-pandemia.

Compreender o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil, como o atraso da linguagem se configura e pensar em uma proposta didático-pedagógica, mais especificamente a produção de um RPG: interpretação de personagens, é uma forma de contribuir com a nossa sociedade, no atual quadro educacional, que tanto precisa ser repensado e reconfigurado, principalmente, no que concerne ao atraso de linguagem.

O atraso de linguagem aqui é visto levando em conta especialmente a fala, considerando a fala infantilizada para a idade entre 4 e 5 anos, a fala pouco inteligível e os muitos desvios fonológicos, o que direciona para a hipótese de presença do ADL. Por meio de questões como essas que se pensou na criação do jogo pedagógico.

A intervenção, por meio dos jogos, foi um instrumento facilitador para ação, uma vez que tornou o momento agradável e divertido para criança, gerou melhorias no desenvolvimento de vários aspectos, principalmente no que concerne à relação com obedecer aos comandos, seguir regras, narrar fatos exercitando a memória e conhecer novas palavras.

O jogo foi aplicado por um período de um mês, para poder observar a sua eficácia. Seria pretencioso e pouco condizente com a realidade socioescolar dizer que o ADL foi combatido nesse intervalo de tempo, porém, avanços foram observados no desenvolvimento das crianças. Dessa feita, o RPG: interpretação de personagens pode ser usado como uma estratégia auxiliadora no combate ao ADL, por isso sugere-se que o professor possa realizar esse trabalho de maneira continuada em sua sala de aula.

O artigo demonstra a possibilidade de caminhos que podem ser trilhados em ambiente escolar com as crianças que apresentam o ADL. O jogo aqui utilizado pode partir de fonte de inspiração para serem elaborados outros jogos, outras estratégias de ensino no formato de metodologias ativas e outros possíveis trabalhos que versem sobre esta temática tão necessária. Ressalta-se que este artigo é uma contribuição aos alunos e professores da educação básica, especialmente, os do ensino público, que necessitam de propostas que possam auxiliá-los na dinâmica de sala de aula.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

CONFLITO DE INTERESSE

A autora declara não haver conflitos de interesses.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados que suportam os resultados deste estudo estão disponíveis no próprio artigo.

CONSENTIMENTO E ÉTICA

Esta pesquisa foi realizada conforme as diretrizes do Relatório Belmont, bem como do registro de anuência da Unidade Pedagógica Estadual de Belém do Pará e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos responsáveis das crianças que testaram a funcionalidade do RPG: interpretação de personagens.

AVALIAÇÃO E RESPOSTA DOS AUTORES

Avaliação: https://doi.org/10.25189/2675-4916.2025.V6.N3.ID741.R
Resposta dos Autores: https://doi.org/10.25189/2675-4916.2025.V6.N3.ID741.A

REFERÊNCIAS

BAUTISTA, R. *Necessidades Educativas Especiais*. 1ª Edição. Lisboa: Dinalivro, 1997.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. Tradução Carlos David Szlak. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

BRASIL III. *RCNEI - Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1990.

CLARK, E. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. *In:* MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Ana Cristina (orgs.). Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos, volume 3. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2007.

DEL RÉ, A. *A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática*. *In:* Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

JAKUBOVICZ, R. *Atraso de Linguagem*. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2017.

KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. *Do cognitivismo ao sociocognitivismo*. *In*: MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Ana Cristina (orgs.). Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos. volume 3. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, R. *Linguagem Infantil da Normalidade à Patologia*. Braga: Edições APPACDM, 2000.

LUCENA, R.F; SABINI, M. A. C. *Jogos e brincadeiras na educação infantil*. Campinas: Papirus Editora, 2005.

OCHI, E. SCHIEFFELIN, B. *O impacto da socialização da linguagem no desenvolvimento gramatical*. *In:* FLETCHER, P. MACWHINNEY, B. Competência da linguagem da criança. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PASSOS, N. C. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

PENÃ-CASANOVA, J. *Manual de Fonoaudiologia*. 2ª Edição. Barcelona: Masson, 1997.

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. 2ª Edição. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2017.

RAIMUNDO, H. *Estudo de Caso sobre Atraso do Desenvolvimento da Linguagem*. Dossiê de Estágio. Monte da Caparica, Escola Superior de Saúde Egas Moniz, 2003.

RAMOS, S. *Sebenta da cadeira de Patologia e Terapêutica da Linguagem*. Dossiê de Estágio. Monte da Caparica, Escola Superior de Saúde Egas Moniz, 2004.

SCARPA, E. M. *Aquisição da linguagem*. *In:* MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Ana Cristina (orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras, volume 2. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

TOMASELLO, M.; STAHL, D. *Sampling children's spontaneous speech: how much is*

enough. Journal of Child Language, Cambridge University Press, n. 31, p. 101-125, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Cortez, 1984.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. 2008, p. 23-36.

ZOZZOLI, R. (Org.). *Ler e Produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtos*. Maceió: EDUFAL, 2002.